

Srovnání koncepce finanční gramotnosti ČR a vybraných států USA

Karel Ševčík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 26. 5. 2020 / upravená verze obdržena 1. 3. 2021 /
/ k uveřejnění přijato 1. 4. 2021

Abstrakt: Přestože se koncept rozvíjení finanční gramotnosti u žáků stal nedílnou součástí edukační a finanční politiky mnoha států, konkrétní podmínky (kulturní, sociální a ekonomické) realizace tohoto konceptu ve školním kurikulu se mohou významně lišit, což má dopady na samotný obsah vzdělávání. Studie se proto zaměřuje na analýzu a komparaci standardů finanční gramotnosti, jež jsou stěžejními dokumenty pro finanční vzdělávání, v České republice a ve vybraných státech USA, konkrétně Utahu, Virginii a Tennessee. Srovnání standardů vychází z kvantitativní obsahové analýzy založené na vytvořeném kategoriálním systému. Výsledky studie naznačují nedostatečnou obsáhlost a návodnost standardů finanční gramotnosti České republiky. Také zastoupení významových jednotek v rámci kategorií obsahové dimenze nelze považovat za rovnovážné, jelikož je kladen nižší důraz na témata týkající se povolání a makroekonomických poznatků. Dále lze říci, že u českého standardu finanční gramotnosti převládají kognitivně méně náročné aktivity, což platí i u standardů Utahu a Virginie.

Klíčová slova: finanční gramotnost, finanční vzdělávání, kvantitativní obsahová analýza, projektované kurikulum, standardy finanční gramotnosti

Finanční vzdělávání je ve společnosti stále silně rezonující téma, a to i přesto, že od finanční krize, která byla jedním z impulsů pro rozvoj dané oblasti, uplynulo již více než deset let (Stolper & Walter, 2017). Finančnímu vzdělávání se věnují jak veřejné, tak i soukromé instituce, bylo povinně zařazeno do výuky na základních a středních školách, vznikají nové učebnice a příručky, jsou pořádány vzdělávací semináře či rozsáhlé výzkumy. Jedním z takových bylo mezinárodní šetření PISA 2012 (Palečková et al., 2014), které se v daném roce poprvé zaměřilo na zjištění úrovně finanční gramotnosti u žáků z celkem 18 zkoumaných zemí. Výsledky českých žáků byly dobré, jelikož se pohybovaly lehce nad průměrem a Česká republika se zařadila mezi sedm nejúspěšnějších zemí. Když se ale podíváme na zjištění srovnávacích výzkumů zabývajících se úrovní finanční gramotnosti tentokrát u dospělé populace v České republice, které byly uskutečněny v pozdějších letech, lze je označit

za znepokojivé. Příkladem může být výzkum provedený v roce 2016, také organizací OECD, do kterého bylo zapojeno celkem třicet zemí. Byly zkoumány tři základní složky finanční gramotnosti: znalosti, chování a postoje. Celková finanční gramotnost českých respondentů pak byla označena jako výrazně podprůměrná, jelikož se umístili na 20. místě (OECD, 2016). Zarážející je také skutečnost, že do skupin s nižšími finančními znalostmi byli na základě výsledků zařazeni zvláště lidé ve věku 29 let a mladší; v případě oblasti ekonomické zodpovědnosti to byli také učni a studenti, tedy skupiny, u kterých bychom předpokládali, že již budou ovlivněny snahou o hlubší implementaci finanční problematiky v rámci školního vzdělávání a intenzivnějším rozvojem finanční gramotnosti v posledních letech (Ministerstvo financí ČR, 2017a). Na spíše průměrnou úroveň finanční gramotnosti populace poukazuje také každoroční výzkum České bankovní asociace (2019). Dopady nedostatečné finanční gramotnosti mohou mít negativní vliv na životy samotných jedinců. Jak ukazují studie, nízká finanční gramotnost je často doprovázena nevhodným chováním v oblasti úvěrů (Hastings et al., 2013), vysokým zadlužováním a neplacením závazků (Artavanis & Karra, 2020). Zvláště lidé ve věku 18–34 let musí často splácet vysoké úroky z důvodu zadlužení, uzavírají nevhodná důchodová spoření (Lin, 2016) či nesou následky nehrazené hypotéky (Zahirovic-Herbert et al., 2016). Na druhou stranu se ukazuje, že jedinci mající zkušenost s nějakou formou ekonomického vzdělávání se ve finančních otázkách lépe orientují, jsou častěji ochotni zapojovat se do finančních operací (Yoong, 2010), zlepšuje se jejich úvěrové chování (Mottola, 2014) či rozhodování v oblasti penzí a nakládání s úsporami (Lusardi & Mitchell, 2014). Také Kalser a Menkhoff (2017), vycházející z analýzy 126 studií, uvádějí, že finanční vzdělávání má výrazný dopad na chování jedinců a na úroveň jejich finanční gramotnosti.

Jak dále ukazuje výzkum Asarta a kol. (2014), zásadní dopad na vzdělanost jedince v oblasti financí může mít také samotné kurikulum, do kterého byly vhodně implementovány prvky finančního vzdělávání. I z toho důvodu jsem se rozhodl srovnat koncepci standardů finanční gramotnosti v České republice (ČR) a ve vybraných státech Spojených států amerických (USA). V USA je totiž již delší dobu kladen rostoucí důraz na rozvoj finanční gramotnosti jedinců na všech vzdělávacích úrovních (Kasman et al., 2018) a dochází k pravidelnému hodnocení kvality jednotlivých vzdělávacích programů. Daná studie by měla poskytnout představu stavu koncepce standardů finanční gramotnosti ČR, z nichž vychází samotná implementace problematiky

do rámcových vzdělávacích programů, a dále komparaci českých standardů s vysoce hodnocenými standardy vybraných amerických států. Ze srovnání pak mohou vyplynout příklady dobré praxe a možné návody na efektivnější koncept finančního vzdělávání.

Nejprve se zaměříme na vymezení finanční gramotnosti jako složitého vědního konstruktů, který není možné v rámci daného výzkumu celý obsáhnout. Proto se v následujících kapitolách soustředíme pouze na jeho část. Dále budou představeny práce, které se srovnáním projektovaných kurikul v oblasti finančního vzdělávání zabývaly a které byly mnohdy pro autory inspirací. V rámci studie je také přestaven stručný náhled do historického vývoje jednotlivých standardů. Následně bude popsána použitá metodologie spolu s odůvodněním výběru konkrétních zemí a stupňů vzdělávání. Před samotným závěrem a doporučeními vycházejícími z dané analýzy budou ještě prezentovány výsledky, a to jak formálního, tak obsahového charakteru.

1 Vymezení konceptu finanční gramotnosti

Vymezení konceptu finanční gramotnosti není jednoduchým úkolem, jelikož už pouze charakteristika pojmu *gramotnost* je nejednoznačná. Gramotnost totiž není vrozená, ale utváří se v průběhu života, kdy je ovlivněna rozdílnými sociálně-kulturními faktory a okolnostmi. Lze ji tedy považovat za jev komplikovaný, komplexní a zároveň proměnlivý (Doležalová, 2009). Stejně tak vymezení finanční gramotnosti prochází neustálým vývojem a změnami, a to i z důvodu velkého množství institucí, které se ji snaží definovat za různými účely. Kvůli tomu panuje v dané oblasti určitá roztržičnost zabraňující vytvoření jednotného, všeobecně uznávaného pojetí.

Přesto lze v dostupných studiích nalézt určité prvky, které jsou pro vymezení společné; Johnshon a Sherraden (2007) ve své definici zdůrazňovali potřebu osvojení si nejen znalostí z oblasti financí, ale také schopností je dále uplatňovat. S podobným vymezením přišla i Huston (2010), která na základě analýzy dostupných definic finanční gramotnosti identifikovala dimenze znalostí a schopností jako stěžejní. Podle ní má finanční gramotnost odkazovat nejen k vědomostem, ale také ke schopnostem využít nabytých znalostí v praxi. To odpovídá definici používané v USA, kde je finanční gramotnost vnímána jako umění využívat znalosti a schopnosti k efektivnímu řízení finančních zdrojů za účelem celoživotního finančního blahobytu (Schwab et al., 2008). Na tomto místě se také nabízí zmínit definici publikovanou

Remundem (2010), který prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy více jak sta dokumentů (konceptních dokumentů a materiálů, odborných prací, empirických studií) usiloval o nalezení zastřešujícího pojetí finanční gramotnosti. Ta v jádru koresponduje s definicemi uvedenými výše, jelikož Remund chápe finanční gramotnost jako míru porozumění klíčovými finančními pojmy, schopnost hospodařit s osobními financemi s ohledem na dlouhodobou perspektivu a s přihlédnutím na životní události jedince a měnící se ekonomické podmínky.

Na podobných základech staví i česká definice finanční gramotnosti. Ta dimenze znalostí a schopností rozšiřuje ještě o hodnotové postoje, jež by si měl jedinec osvojovat. Definice je pak konkrétnější v samotné rovině obsahů a témat, která by měla být pro rozvoj stěžejní. Finanční gramotnost je tedy v ČR definována jako:

soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace. (Ministerstvo financí ČR, 2010, s. 11)

Dimenze znalostí, schopností a hodnotových postojů, vycházejících z výše prezentovaných definic, lze dále rozšířit o dimenzi kontextů, která má umožnit i zohlednění sociálního prostředí jedinců. Dimenze kontextů byla součástí definice, jež byla představena v rámci mezinárodního výzkumu zvaného Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA), který se v roce 2012 poprvé zaměřil na šetření úrovně v oblasti finanční gramotnosti. Ta zde byla charakterizována jako:

znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivace a sebedůvěra potřebné pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života. (OECD, 2012, s. 4)

Doplnění uváděných dimenzí nabídly ještě studie OECD (2016) a Amagir a kol. (2018), které navíc identifikovaly dimenzi chování či sebevědomí.

Jelikož finanční gramotnost považuji za komplexní, dynamický konstrukt, rád bych zde prezentoval definici, jež tak finanční gramotnost opravdu pojímá

a zároveň sdružuje výše uvedená vymezení. Jedná se o konstrukt vytvořený autory Kasman a kol. (2018), kteří se snažili zachytit právě dynamický vztah mezi znalostmi, schopnostmi, chováním, sociálním prostředím a dalšími prvky, jež jsou konceptu finanční gramotnosti přisuzovány (viz Obrázek 1).

Obrázek 1

Definice konceptu finanční gramotnosti



Pozn. Upraveno podle Kasman a kol. (2018).

Do dimenze *Základní dovednosti* řadíme jak dovednosti kognitivního charakteru (stanovení si cílů a strategií k jejich naplnění, sebereflexe), tak i konkrétní dovednosti (porozumění definicím a pojmům, numerické dovednosti). Bez daných základů by se jedinci nemohli finanční gramotnosti dostatečně rozvíjet v oblasti, jelikož by neměli své nové poznatky na čem budovat. Tím plynule přecházíme ke *Stěžejním konceptům* finanční gramotnosti. Ty lze rozdělit na znalosti a schopnosti, čímž je zachována provázanost s výše uvedenými definicemi formujícími pojem finanční gramotnosti v předchozích letech. Pro náš výzkum je tato dimenze považována za stěžejní, protože patří ke složce konstrukt, která je v samotné výuce nejsnáze ovlivnitelná a v níž se na studenty dá působit přímo. Stěžejní koncepty finanční gramotnosti pak mají přímý dopad na samotné finanční chování. Jak ukazuje výzkum Hastings a kol. (2013), je zde zřejmá korelace s vhodnou správou rozpočtu, úhradou závazků, vedením diverzifikovaného portfolia či tvorbou úspor. *Finanční*

chování je tedy také důležitou složkou konceptu finanční gramotnosti, jelikož bez promítnutí poznatků do samotné praxe a života jedince bude vzdělání, jakkoliv propracované, neúspěšné. Jedinec musí nicméně mít *Příležitost* svoje znalosti a schopnosti uplatnit. Ta je ovlivňována nejenom prostředím, množstvím finančních institucí a produktů na trhu, ale také politikou dané země, která může zpřístupňovat či lobovat za to, aby rozdílné finanční produkty byly snadno dostupné. Tím vytváří příležitosti pro jedince se v případě zájmu do finančního dění více zapojit. Samotná aktivita pak záleží také na *Psychologických faktorech* konkrétních aktérů, například jak moc motivovaní jsou, zda mají dostatek sebevědomí k nakládání s finančními produkty, jaký je jejich přístup k dlouhodobým a krátkodobým potřebám.

Spojka *Zážitkové učení* poté navzájem propojuje dimenzi *Stěžejních konceptů* s *Finančním chováním*. Díky uplatňování nabytých informací v praxi se často jedinec učí nové poznatky či modifikuje ty stávající, což může mít za příčinu změnu chování v budoucnu. Příkladem může být poznatek výzkumu Agarwala a kol. (2008), kdy se uživatelé (věkový medián 42,4 let) kvůli negativní zkušenosti s dluhem na kreditních kartách naučili podobným obtížím vyhýbat a dluhy včas splácet. Nicméně i školy mají možnost přispět k získávání zkušeností prostřednictvím projektů, investičních her či bankovních simulací. Na tomto propojení je patrné, že rozvíjení finanční gramotnosti je neustále probíhajícím procesem.

V této studii se zaměřuji především na dimenzi *Stěžejních konceptů*, tedy na znalosti a schopnosti, které jsou nejen společným prvkem pro většinu používaných definic, nabízí komplexní pohled na problematiku finanční gramotnosti v rámci samotného projektového kurikula a napomáhají k jejímu výzkumnému uchopení. Je to i dimenze, u které je nejvyšší potenciál vlivu výuky na její rozvoj a upevnění u žáka. Kromě toho má také značný vliv na další dimenze představené v konstrukt, které jsou na ni více či méně navázány.

2 Dosavadní stav poznání

Vzhledem k tomu, že vytváření standardů finanční gramotnosti a jejich následné implementace do komplexních kurikulárních dokumentů (např. RVP ZV) je poměrně čerstvou záležitostí, prací, které by usilovaly o výzkumné uchopení tohoto fenoménu, není mnoho. Většina studií se zaměřuje na samotnou úroveň finanční gramotnosti, její dopad na chování či možnosti

jejího rozvoje. Přesto v následujícím přehledu představíme ty texty, které se problematice kurikula ve spojitosti s finančním vzděláváním věnovaly.

Na úrovni učebnic se finanční gramotností zabývala Hamburgová (2009), která realizovala obsahovou analýzu amerických matematických učebnic pro základní školy. Zjišťovala, jaké je v učebnicích relativní zastoupení úloh z finanční matematiky a jaké jsou jejich konstrukce. K tomu autorka využila obsáhlého kategoriálního systému, který se skládal z dimenzí zaměřených na obsah, procesy a typy úloh, kde je finanční tematika uplatňována. Mapováním úloh s finančními prvky v učebnicích matematiky se také ve své disertační práci zabýval Melcer (2013), který analyzoval všechny učebnice od roku 1908 až po současnost a zjistil, že finanční vzdělávání hrálo významnou roli již v období rakousko-uherské monarchie či v období první republiky.

Porovnávání přístupů k implementaci prvků finančního vzdělávání do kurikula představuje poměrně komplexní záležitost, obvykle je proto doménou rozsáhlejších výzkumů spíše než dílčích šetření. Výchozí rámec nabízí např. dokument OECD zvaný *Advancing National Strategies for Financial Education* (OECD, 2013), který popisuje zkušenosti členských zemí G20 (a dalších přizvaných zemí¹) s vývojem a publikováním národních strategií finančního vzdělávání. V dokumentu jsou představeny základní strategie a charakteristiky změn, jež byly v projektových kurikulech jednotlivých států provedeny v souvislosti s ukotvením finančního vzdělávání.

Srovnáváním projektovaného kurikula se zabýval také mezinárodní projekt FLinVET (Wuttke et al., 2016), který měl za cíl analýzu a srovnání prvků rozvoje finanční gramotnosti v národních kurikulech šesti vybraných evropských zemí. Jako základ výzkumného nástroje pak byl použit kategoriální systém vycházející z mezinárodního šetření PISA 2012, kde bylo na finanční gramotnost nahlíženo z perspektivy obsahové, procesové a kontextové.

Pomocí podobného nástroje se snažili o komparaci českých standardů finanční gramotnosti se standardy vybraných zahraničních států také autoři Ševčík a Janko (2017) s cílem zjistit, jaké charakteristiky české standardy vykazují. Předmětem srovnání byly čtyři standardy finanční gramotnosti (Česká republika, Austrálie, Japonsko a Spojeného království). Autoři uvádí, že porovnávané standardy se výrazně odlišují v tématech týkajících se

¹ Týká se to následujících zemí: Argentina, Austrálie, Brazílie, Kanada, Čína, Francie, Indie, Indonésie, Itálie, Japonsko, Korea, Mexiko, Nizozemí, Rusko, Saúdská Arábie, Singapur, Jižní Afrika, Španělsko, Turecko, Spojené státy americké, Velká Británie.

uplatňování finančních dovedností. V českém standardu finanční gramotnosti je vyzdvihována orientace žáků ve finančních vztazích a souvislostech. Oproti zahraničním jsou zde ale oslabena témata vedoucí žáky k reflektování finančních informací v autentických situacích.

Jelikož z výzkumu realizovaného autory vyšla Austrálie jako země s nejpokročilejším systémem implementace finanční gramotnosti do projektovaného kurikula, Ševčík (2017) nadále představil rozvoj konceptu finanční gramotnosti v australském projektovaném kurikulu pomocí informační analýzy dokumentů (Hyhlíková, 1984). Studie měla za cíl podpořit reflexi a nabídnout inspiraci pro rozvoj finanční problematiky v českém kurikulu.

Za stěžejní se dá považovat také práce *2017 National Report Card* od Pelletiera (2017), která dlouhodobě hodnotí vzdělávací politiku v oblasti financí ve všech 50 státech USA na úrovni středních škol. Státy jsou evaluovány pomocí známek A až F na základě úrovně implementace prvků finančního vzdělávání do projektovaného kurikula. Hodnotícím kritériem je i množství studentů, kteří tuto část vzdělávání musí absolvovat a úspěšně ukončit. Nejvyšší hodnocení obdrželo pouze pět států, zatímco přes 30 % evaluovaných států bylo hodnoceno známkami D nebo F.

O rok později, tedy roku 2018, byla v USA neziskovou organizací Brookings mapována dostupnost finančního vzdělávání od předškolního po vysokoškolské vzdělávání, a to bez ohledu na to, zda je zajišťována z veřejných či soukromých zdrojů. Hlavním cílem bylo identifikovat mezery v dostupnosti finančního vzdělávání a na základě daných zjištění navrhnout postupy k jejich eliminaci. Výzkumníci se zaměřovali především na tři typy pokrytí: státní standardy finančního vzdělávání, forma předávání znalostí a vyučování, příprava učitelů. Z výsledků plyne, že přístupy k dané problematice se výrazně liší. Pouze tři státy (Utah, Virginie a Tennessee) mají politiku v oblasti finančního vzdělávání vhodně nastavenou, u ostatních jsou větší či menší příležitosti ke zlepšení (Kasman et al., 2018).

Obdobnou analýzou, při které je hodnocena podpora finančního vzdělávání v rámci projektovaného kurikula, se zabývá také organizace MoneySKILL. Ta u všech států USA zjišťuje, zda mají vypracované standardy finanční gramotnosti, zda je finanční vzdělávání povinnou součástí studia či závěrečné zkoušky. Ke každému státu jsou pak zpracovány další dílčí oblasti informující o formě a obsahu vzdělávání, na jejichž základě vzniká finální hodnocení a interaktivní mapa (MoneySKILL, 2019).

3 Vývoj a současná podoba standardů finanční gramotnosti ve zkoumaných zemích

Jak je uvedeno výše, standardy finanční gramotnosti často představují klíčové dokumenty pro realizaci finančního vzdělávání ve školním prostředí. Jejich účelem je stanovit požadovanou úroveň finanční gramotnosti v různých stupních vzdělávání, a to pomocí konkrétních očekávaných výstupů a jednotlivých cílů. Poskytují tak oporu při dimenzování samotné výuky. V této kapitole se zaměříme na proces jejich vzniku a současnou formu.

Z vybraných amerických států lze za průkopníka implementace finančního vzdělávání do projektovaného kurikula považovat Utah, kde bylo již v roce 2004 stanoveno, že studenti, kteří budou chtít úspěšně ukončit střední školu (rozuměj *high school*), musí absolvovat alespoň v jednom semestru kurz rozvoje finanční gramotnosti. Utah tak byl prvním státem, který danou povinnost uzákonil, a po schválení Státní radou pro vzdělávání v Utahu bylo finanční vzdělávání opravdu implementováno do projektovaného kurikula. Velký podíl na tom mělo sdružení Jump\$tart, v jehož rámci se setkávají experti z oblasti financí, školství, vládních i neziskových organizací (OppU, 2018). Zahrnutím prvků vedoucích k rozvoji finanční gramotnosti do výuky chtěli reagovat na veřejné výzkumy, které identifikovaly nárůst osobních bankrotů a exekucí u obyvatelstva. V Tennessee a ve Virginii se shodně danou problematikou začali zabývat až v roce 2009, tedy v rámci reakce na probíhající finanční krizi. Právě v rámci analýzy příčin vzniku krize bylo totiž poukázáno na nutnost zavádění finančních témat do výuky a rozvoj finanční gramotnosti jako takové. V České republice datujeme první snahy o nastavení koncepce vzdělávání v dané oblasti do roku 2005, kdy vznikla pracovní skupina skládající se z Ministerstva financí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České národní banky. Hlavním cílem bylo vytvořit národní standardy finanční gramotnosti. To se podařilo v roce 2007 (Ministerstvo financí ČR, 2019). Z analyzovaných zemí pak pouze Virginie neprovedla určitou revizi standardů (Virginia Department of Education, 2009) a stále využívá původní formy. V ČR byly revidovány v roce 2017 (Ministerstvo financí ČR, 2017b), v Utahu v roce 2019 (Utah State Board of Education, 2019) a Tennessee má standardy nejnovější, z května 2020 (Tennessee Department of Education, 2020). V této studii jsou analyzovány aktuální verze standardů.

Zatímco v Tennessee a Utahu bylo shodně rozhodnuto, že pro vštípení finančních základů stačí semestrální kurz, ve Virginii zavedli roční výuku vedoucí

k rozvoji finanční gramotnosti u žáků. Ve všech třech zemích tak musí studenti povinně projít určitou formou finančního vzdělávání, aby mohli úspěšně dokončit svoje studium. Ve Virginii a Tennessee je výuka zaměřena na 9. až 12. ročník v rámci střední školy (tedy na studenty ve věku 14–18 let), v Utahu je výuka zaměřená až na poslední dva ročníky, tedy 11. a 12. (tj. 16–18 let). Všechny analyzované státy USA tak cílí na mezinárodně stanovenou úroveň ISCED 3, tedy vyšší sekundární vzdělávání (MoneySKILL, 2019). V České republice je situace poněkud jiná. Zde jsou standardy implementovány do výuky na stupni ISCED 1, ISCED 2 a ISCED 3. Jejich původní verze byla zařazena do rámcových vzdělávacích programů týkajících se středoškolského vzdělávání již k 1. 9. 2009. Do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013) se však standardy podařilo promítnout až v rámci revize platné od 1. 9. 2013. Do té doby bylo sice jejich využití doporučeno, ale dobrovolné (Hesová, 2013).

Všechny zkoumané státy zvolily na základě jednotlivých ustanovení formu standardů finanční gramotnosti jako samostatného dokumentu. Přestože jsou standardy v zemích promítány i do oblastí s primárně jiným zaměřením (matematika, sociální studia, anglický jazyk), v USA výrazně převažuje jejich implementace do samostatně vyučovaných kurzů (MoneySKILL, 2019). V ČR nicméně byla témata vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti implementována již do existujících vzdělávacích oblastí, například na prvním stupni do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétně do oboru Lidé kolem nás, a na druhém stupni do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, obor Výchova k občanství. Přesto, v případě zájmu, mohou školy na základě vlastního uvážení vytvořit i samostatný kurz (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017).

4 Metodologie

V této kapitole představíme východiska výzkumu spolu s hlavními cíli celé studie. Ty se orientují především na srovnání koncepce finanční gramotnosti ve vybraných zemích a na případnou aplikaci výsledků v praxi v rámci ČR. Dále je prezentována samotná výzkumná metoda založená na kvantitativním zpracování dat.

4.1 Výzkumný cíl a východiska

Hlavním cílem studie je analyzovat a porovnat současné standardy finanční gramotnosti na úrovni základního a středoškolského vzdělávání (ISCED 1,

2 a 3), a to v rámci České republiky a vybraných států USA. Jedná se především o srovnání standardů z hlediska formálního a z hlediska zastoupení významových jednotek u klíčových dimenzí a kategorií určených na základě kategoriálního systému, který byl představen ve studii Ševčíka (2017) a jenž je popsán níže. Dílčím cílem studie je i pilotáž daného systému a ověření jeho funkčnosti.

Důvodů pro volbu uvedených států bylo více. Jelikož jsme se v předchozím výzkumu (viz Ševčík & Janko, 2017) zabývali srovnáním standardů zemí tří kontinentů (Austrálie, Japonsko, Velká Británie), chtěl jsem daný přehled rozšířit také o Spojené státy americké, které na finanční vzdělávání kladou stále vyšší nároky (Carrns, 2020). Domnívám se, že by takto komplexní analýza mohla poskytnout velmi cenné informace a inspiraci pro případný rozvoj koncepce finanční gramotnosti v projektovaném kurikulu ČR, což bylo vždy dílčím účelem publikovaných studií. Nebylo však možné analyzovat koncepci finančního vzdělávání v rámci Spojených států amerických jako celku, jelikož každý ze států může k dané problematice přistupovat odlišně. Z toho důvodu jsem se soustředil pouze na tři z nich, a to Utah, Virginii a Tennessee. Tyto státy byly vybrány na základě tří v přehledu výše uvedených studií, jelikož ty je souhlasně označily za státy s nejrozvinutější koncepcí finančního vzdělávání. Všechny tři se totiž vždy umístily na prvních pozicích hodnoticích žebříčků, a mohly by tak být v oblasti finančního vzdělávání zdrojem dobré praxe. Zásadní byl také fakt, že všechny vybrané státy již publikovaly a zavedly standardy finanční gramotnosti. Kromě toho mají finanční vzdělávání a jeho rozvoj zakotvený v legislativě a absolvování kurzů finančního vzdělávání je povinou součástí studia na střední škole.

Jako výzkumný vzorek byly zvoleny právě standardy finanční gramotnosti. Ty lze v současnosti považovat za klíčové dokumenty pro realizaci finančního vzdělávání a rozvoj finanční gramotnosti ve školním prostředí. Stanovují totiž požadovanou úroveň finanční gramotnosti v jednotlivých stupních vzdělávání, popřípadě nabízejí možnosti propojení finanční problematiky napříč vzdělávacími obsahy ostatních oblastí výuky či konkrétních předmětů. I z toho důvodu jsou ve většině případů, nejinak tomu bylo i v České republice, původním dokumentem, z něhož se posléze čerpá právě při dalších revizích hlavních kurikulárních dokumentů, kam jsou prvky vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti implementovány. Nicméně z důvodu, že tento proces probíhá a ne všechny země stačily koncept finančního vzdělávání zanást do svých národních kurikulů typu českého rámcového vzdělávacího programu,

se zaměřuji právě na samotné standardy, které jsou nosným dokumentem v dané oblasti.

Důvodem pro výběr uváděných stupňů vzdělávání (tedy ISCED 1, 2 a 3) je především skutečnost, že v analyzovaných státech USA je v rámci všech těchto úrovní vzdělávání považováno za povinné a více než 85 % žáků sekundární vzdělávání v USA úspěšně absolvuje (National Centre for Education Statistics, 2021). Je pravdou, že v rámci České republiky je základní vzdělávání jedinou etapou, které se povinně účastní každé dítě. Nicméně i zde se ukazuje, že většina žáků se dále vzdělává i na stupni ISCED 3. Bez ukončeného středoškolského vzdělání odchází pouze 6,7 % žáků (Eurostat, 2020). Zbývající žáci jsou danému stupni vzdělávání vystaveni, a standardy finanční gramotnosti se jich tedy týkají. Domníváme se, že právě na úrovni vzdělávání ISCED 1 až 3 je nutné rozšířit znalosti a schopnosti žáků, aby ti, kteří se rozhodnou nepokračovat ve vzdělávání na vyšších stupních, byli dostatečně připraveni na fungování ve finančním světě. Vzhledem k současnému ekonomickému vývoji a demografickým trendům lze předpokládat, že se mladší generace nebude moci poučit a nechat se inspirovat starší generací z důvodu neustálého posunu finanční trendů. Budou se muset spoléhat na svou vlastní finanční gramotnost, dostatečně rozvinuté kompetence a získané návyky vedoucí k informovaným rozhodnutím. Jak však ukazuje výzkum autorů Garg a Singh (2018), úroveň finanční gramotnosti u mladší generace je v současnosti nízká. Z tohoto důvodu je vhodné ji u žáků rozvíjet v rámci povinné (či výraznou částí žáků absolvované) školní docházky.

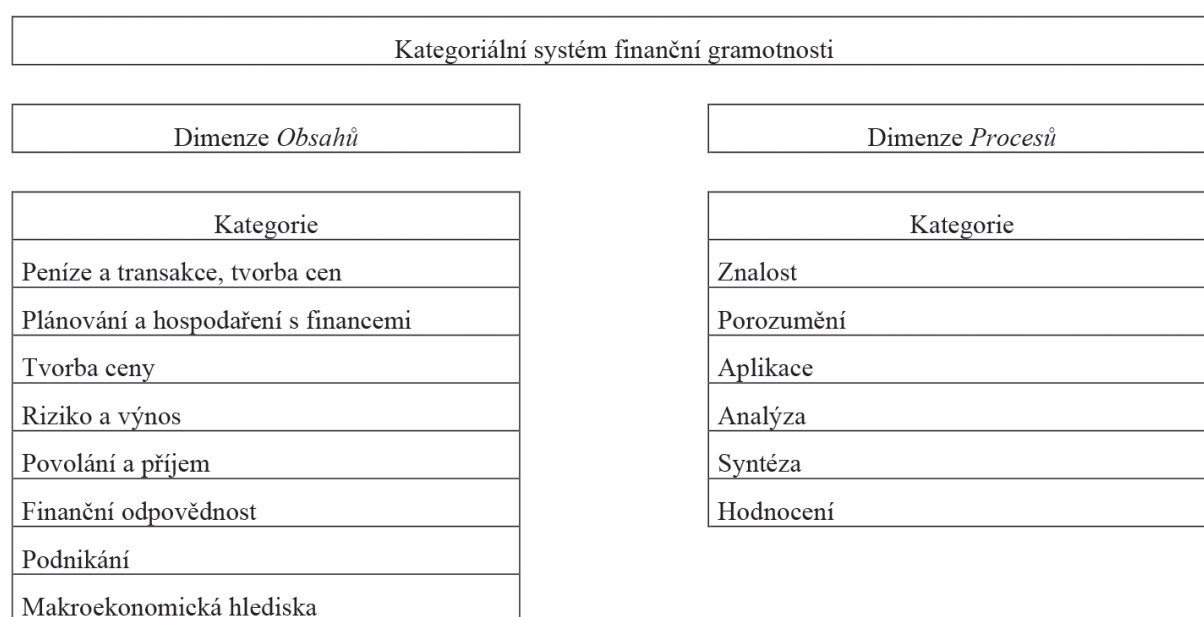
4.2 Výzkumná metoda

Jako hlavní výzkumná metoda byla využita obsahová analýza provedena kvantitativním způsobem. Ta je dle Hájka definována jako „výzkumná technika pro vytváření replikovatelných a validních úsudků (*inferences*) z textů (nebo jiných smysluplných věcí)“ (2014, s. 61). Prostředkem transformace analyzovaného textu do textu analytického je pak kódování, jehož primárním účelem je přeměna dat pro účely statistického zpracování přiřazováním předem definovaných kódů, které v našem případě měly referenční funkci (více viz Hájek, 2014). Kódy pak byly jednotlivé kategorie vycházející z upraveného kategoriálního systému, který byl původně představen ve studii Ševčíka (2017). Systém byl vytvořen na základě induktivně stanovených kategorií a syntézy poznatků z již publikovaných zahraničních studií. Kostru kategoriálního systému tvořily dimenze a kategorie představené v projektu FLi€VET

(2013), jehož systém vycházel z definice finanční gramotnosti pro účely šetření PISA 2012. Inspiraci poskytla také disertační práce Hamburgové (2009), která se zaměřovala na koncepci finanční problematiky v učebnicích matematiky. Za účelem úpravy dimenze Procesy jsem dále využil poznatky z práce Jonese a Tarra (2007).

Obrázek 2

Původní kategoriální systém finanční gramotnosti



Pozn. Převzato ze studie Ševčíka (2017).

Pilotáž daného systému a ověření jeho funkčnosti probíhala na dokumentech České republiky a Utahu. Při její realizaci pak bylo zjištěno, že počet kategorií, především v dimenzi Obsahů, je až příliš vysoký a při statistickém zpracování výsledků dochází k porušení předpokladů využívaných testů. Ukázalo se také, že počet významových jednotek v kategoriích Tvorba ceny a Podnikání je téměř zanedbatelný. Přistoupil jsem tedy k úpravě systému a sloučení sobě blízkých kategorií za účelem zpřehlednění systému a navýšení jeho vypovídající hodnoty. Tím byla také splněna testová kritéria a výsledky jsou v rámci provedených testů validní. Oproti předchozímu systému byla také využita revidovaná verze Bloomovy taxonomie, respektive její část týkající se domény kognitivních procesů. Jak tvrdí Marzano a Kendall (2007, str. 9),

Bloomova taxonomie nevykazuje soudržnost ani z logiky věci, ani z hlediska empirického, kdy se jako nejproblematictější jevílo používání vymezení v posledních třech úrovních (analýza, syntéza a hodnocení). Při úpravě kategoriálního systému nám tedy šlo především o vytvoření takové koncepce, která by umožnila v dostatečné hloubce postihovat nejen obsahovou stránku finančního vzdělávání, ale také dimenzi Procesů, která poskytuje informace o tom, jak by se mělo uváděných očekávaných výstupů dosáhnout. Upravený a touto studií využívaný kategoriální systém je představen v obrázku 3.

Obrázek 3

Upravený kategoriální systém finanční gramotnosti (vlastní konstrukce)

		Kategorie	Popis
		Kategoriální systém	Dimenze Obsahů
Plánování a hospodaření s financemi	Určování výdajů a příjmů domácností, tvorba rozpočtů		
Riziko a výnos	Finanční rizika a ochrana před nimi, investování, spoření, úvěry		
Povolání, podnikání a příjem	Zaměstnanost a vlivy na ni, charakteristiky podnikání, různé druhy příjmů		
Finanční odpovědnost	Práva a povinnosti spotřebitele, zpracování informací		
Makroekonomická hlediska	Ukazatelé růstu a stavu ekonomiky, příjmové rovnosti, inflace a další		
		Kategorie	Popis
		Kategoriální systém	Dimenze Procesů
Porozumění	Vysvětli, předved', diskutuj, uveď, vyjádři		
Aplikace	Aplikuj, implementuj, ilustruj, uprav, použij, vyber, stanov		
Analýza	Analyzuj, prozkoumej, rozliš, vypočti, porovnej		
Hodnocení	Rozhodni, odhadni, doporuč, pochval, obhaj, ověř, posuď		
Tvoření	Vytvoř, naplánuj, sestav, navrhni, vynalezni, vyrob		

V rámci analýzy standardů finanční gramotnosti pro základní i střední školy (viz výše) byl nejdříve nakódován jejich obsah. Jelikož některé zkoumané standardy byly více popisné, za významovou jednotku byl považován každý textový úsek začínající slovesem/úkonem (např. srovnej, popiš, vysvětli, aj.). Tímto způsobem získaná data byla následně statisticky zpracována

pomocí metod deskriptivní statistiky. Kromě určení absolutních a relativních četností byl využit test dobré shody, jehož pomocí jsem ověřoval, zda se významně odlišuje zastoupení významových jednotek u kategorií systému v rámci standardů. Následně byl uplatněn ukazatel z-skóre, který určil statisticky významné odchýlení jednotlivých četností významových jednotek v kategoriích od jejich očekávaných hodnot (viz Chráska, 2016).

5 Výsledky

V této kapitole jsou prezentovány hlavní výsledky studie. Jak již bylo uvedeno v metodologické části studie, nejdříve byly jednotlivé významové jednotky identifikovány a následně nakódovány. Výsledkem pak byla tabulka absolutních četností, která udává počet významových jednotek spadajících do vymezených kategorií uplatněného systému.

Tabulka 1

Absolutní četnosti významových jednotek analyzovaných standardů (vlastní konstrukce)

		Česká republika	Utah	Tennessee	Virginia
Dimenze Obsahů	Peníze a transakce, tvorba cen	12	2	3	5
	Plánování a hospodaření s financemi	18	31	11	16
	Riziko a výnos	23	30	26	25
	Povolání, podnikání a příjem	0	18	13	18
	Finanční odpovědnost	15	19	9	6
	Makroekonomická hlediska	3	3	0	36

Dimenze Procesů	Znalost	15	20	8	24
	Porozumění	23	32	10	26
	Aplikace	12	24	4	16
	Analýza	12	8	17	30
	Hodnocení	7	7	16	9
	Tvoření	2	13	7	1

Celkem významových jednotek	71	103	62	106
Celkem slov	614	1399	1015	1376

Z Tabulky 1 je patrné, že počet významových jednotek u standardu Tennessee je o více než třetinu nižší než u ostatních dvou standardů amerických států. Co do počtu slov je však rozdíl už jen přibližně čtvrtinový. Za obsahově rozsáhlejší se dají považovat standardy Utahu a Virginie, a to jak počtem významových jednotek, tak celkovým množstvím slov. Přestože jsou standardy ČR psané jiným jazykem, a srovnání tak není v daném případě relevantní, stojí za to si povšimnout výrazné stručnosti významových jednotek – jejich počet je oproti standardu Virginie o třetinu nižší, nicméně počet slov je již méně než poloviční. Významové jednotky se tak nemusí jevit jako dostatečně návodné.

V další fázi analýzy bylo úkolem zjistit, zda existuje závislost mezi četnostmi významových jednotek v jednotlivých kategoriích a samotnými zeměmi. Při pohledu na tabulku absolutních četností se zdá, že zastoupení hlavních dimenzí finanční gramotnosti je v analyzovaných standardech rozdílné. Přesnější představu o odlišnostech umožňuje test dobré shody chí-kvadrát (χ^2), který naznačuje, že zastoupení významových jednotek kategorií aplikovaného kategoriálního systému se v analyzovaných standardech významně liší od očekávaných četností. U jednotlivých dimenzí byly zjištěny následující hodnoty: *Obsahy* ($\chi^2 = 108,39$; $p < 0,001$), *Procesy* ($\chi^2 = 54,92$; $p < 0,001$). Vzhledem k tomu, že pro vypočítaný počet stupňů volnosti (15) a pro zvolené hladiny významnosti 0,001 nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria ($\chi^2 = 30,578$; $p < 0,001$), můžeme v obou případech konstatovat, že je autory vypočítaná hodnota vyšší. Platí, že mezi četností významových jednotek u kategorií dimenze *Obsahů* a *Procesů* a analyzovanými zeměmi byla prokázána statisticky významná souvislost. Rozdělení jednotek tedy výrazně souvisí s analyzovanými zeměmi, je mezi nimi závislost.

Jak uvádí Chráska (2016), při používání testu dobré shody chí-kvadrát nestačí pouze konstatování, že mezi proměnnými je či není závislost. Zajímá nás spíše, kde konkrétně se závislost projevuje a jak ji lze interpretovat. Toho lze docílit pomocí metody znaménkového schématu, jež využívá testového kritéria z (neboli z-skóre). Pro dimenzi *Obsahů* je výsledek testování významnosti rozdílů mezi pozorovanou a očekávanou četností uveden v tabulce 2.

Tabulka 2

Výsledky z-skóre pro dimenzi Obsahů (vlastní konstrukce)

		Česká republika	Utah	Tennessee	Virginia
Dimenze Obsahů	Peníze a transakce, tvorba cen	(+++)	0	0	0
	Plánování a hospodaření s financemi	0	0	0	0
	Riziko a výnos	0	0	0	0
	Povolání, podnikání a příjem	(--)	0	0	0
	Finanční odpovědnost	0	0	0	(-)
	Makroekonomická hlediska	(-)	(--)	(--)	(+++)

Z tabulky 2 je patrné, že témata kategorie *Peníze a transakce, tvorba cen* zaměřující se na smysl a hodnotu peněz byla jednoznačně nejvíce zastoupena ve standardech ČR. V dalších standardech byla přitom tato problematika spíše okrajově zmíněna. Na druhou stranu je patrné, že zde byla oproti ostatním analyzovaným zemím podceňována témata spadající do kategorie *Povolání, podnikání a příjem*. Z tabulky lze dále vyčíst, že ve standardech Utahu a Tennessee téměř chyběly významové jednotky patřící do kategorie *Makroekonomická hlediska*, v jejímž rámci má být žákům poskytnut širší obraz o fungování ekonomie jako celku. V českém standardu je dané téma ukotveno také spíše okrajově. Na druhou stranu, ve standardu Virginie, je na ni kladen podstatně vyšší důraz, avšak je zde ubrán prostor tématům kategorie *Finanční odpovědnost*, která kromě důrazu na odpovědné chování přibližuje také práva a povinnosti spotřebitele.

Z vypočítaných hodnot testového kritéria z pro dimenzi *Procesů* (viz tabulka 3) je na první pohled patrné, že ve standardech ČR se žádné z pozorovaných četností výrazně neodlišují od očekávaných četností. To však neplatí o standardu Tennessee, kde je na jednu stranu velmi silně zastoupena kategorie *Hodnocení*, kdy se jedná o vyjadřování hodnotících stanovisek na základě kritérií a norem, a na druhou stranu jsou pak upozaděny procesy spadající do kategorie *Aplikace*, jež se zaměřuje na užití nových znalostí v různých situacích. Odchytky od očekávaných četností v rámci standardů Utahu a Virginie jsou pak opačné. Zatímco ve standardu Utahu je upozaděna kategorie *Analýza*, jež se zaměřuje na komplexnější rozbor celku/problému za účelem jeho lepšího uchopení, v rámci standardu Virginie je jako v jediné ze zkoumaných zemí šířeji zastoupena. Oproti tomu je zde ale podceňována

kategorie *Tvoření*, ve které jde o vytváření nových vnitřně soudržných celků z jednotlivých prvků; ta je ale zase ve standardech Utahu zdůrazněna.

Tabulka 3

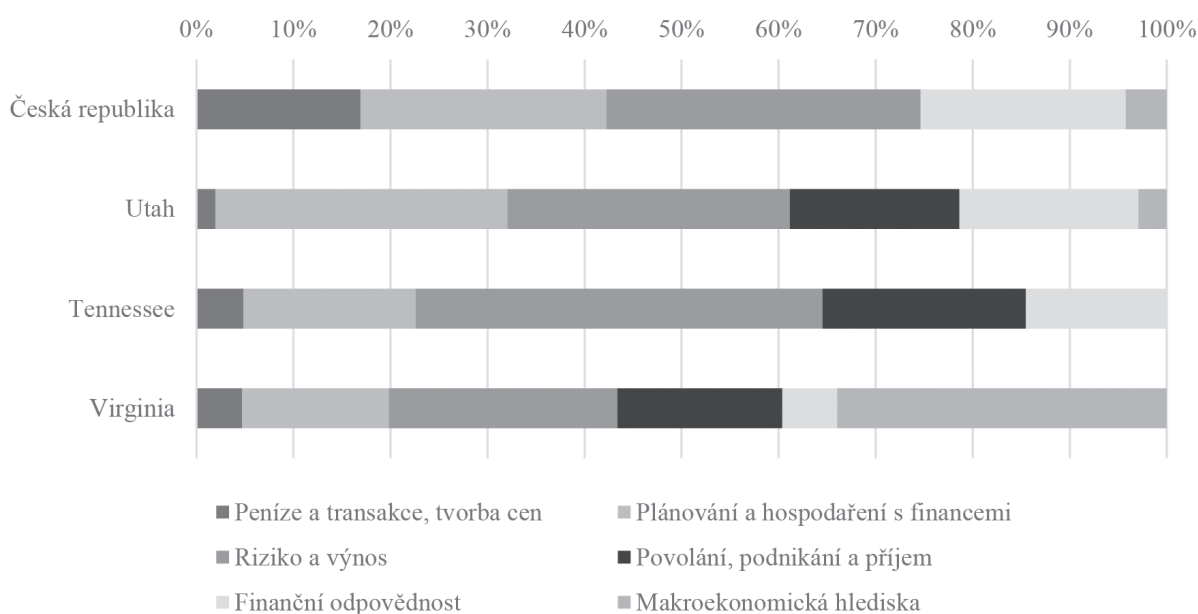
Výsledky z-skóre pro dimenzi Procesů (vlastní konstrukce)

		Česká republika	Utah	Tennessee	Virginia
Dimenze <i>Procesů</i>	Znalost	0	0	0	0
	Porozumění	0	0	0	0
	Aplikace	0	0	(-)	0
	Analýza	0	(--)	0	(+)
	Hodnocení	0	0	(+++)	0
	Tvoření	0	(+)	0	(-)

Pro komplexní dokreslení výsledků zastoupení významových jednotek jednotlivých kategorií v analyzovaných standardech zde prezentujeme graf relativních četností významových jednotek. Pro dimenzi *Obsahů* jsou tyto četnosti uvedeny v obrázku 4.

Obrázek 4

Relativní četnosti významových jednotek v rámci dimenze Obsahů (vlastní konstrukce)

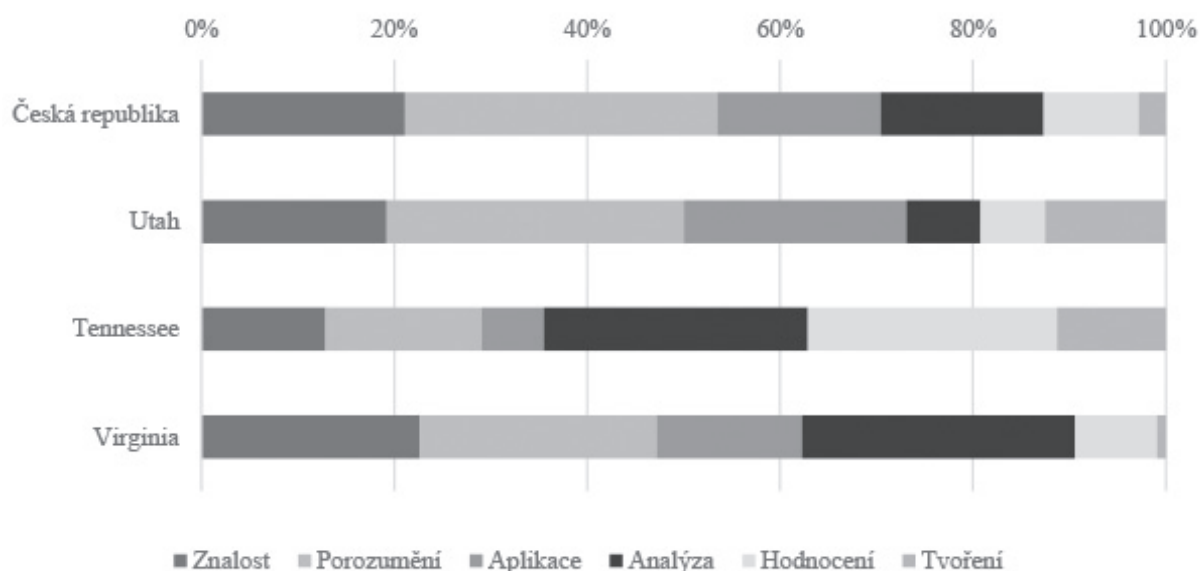


Z obrázku 4 je zřejmé, že obecně nejvýrazněji zastoupenou kategorií je *Riziko a výnos*. Ta spolu s kategorií *Plánování a hospodaření s financemi* pokrývá ve standardech ČR, Utahu a Tennessee téměř 60 % všech významových jednotek. U kategorie *Finanční odpovědnost* pak platí, že zatímco v ČR, Utahu a Tennessee ji tvoří více jak 15 % významových jednotek, u Virginie je to pouze 6% zastoupení. Ve standardech amerických států je kladen vyšší důraz na témata spadající do kategorie *Povolání, podnikání a příjem*, jež je v českém standardu úplně vynechána. Jak už naznačila analýza založená na z-skóre, oproti ostatním standardům jsou v ČR výrazněji zastoupena témata kategorie *Peníze a transakce*, zatímco ve virginském standardu se výrazná část významových jednotek věnuje *Makroekonomickým hlediskům*.

I relativní četnosti dimenze *Procesů* (viz obrázek 5) poukazují na rozdílné zastoupení významových jednotek jednotlivých kategorií, a tím na různou kognitivní náročnost jednotlivých standardů.

Obrázek 5

Relativní četnosti významových jednotek v rámci dimenze Procesů (vlastní konstrukce)



Na základě grafu lze tvrdit, že kognitivně méně náročné procesy, tedy ty spadající do kategorií *Znalost* a *Porozumění*, jsou výrazně upřednostňovány ve standardech ČR, Utahu a Virginie, kde se jejich zastoupení pohybuje okolo

hranice 50 %. Ve standardech Tennessee však tvoří významové jednotky v daných kategoriích necelou třetinu celku. Na druhou stranu jsou zde výrazněji zastoupeny procesy kategorie *Analýza*, což platí i pro standardy Virginie. Obecně lze říci, že kognitivně nejnáročnější procesy, prezentovány kategoriemi *Hodnocení* a *Tvoření*, jsou spíše upozaděny. To neplatí pouze u Tennessee, kde významové jednotky daných kategorií pokrývají více než 35 % z celkového počtu významových jednotek.

6 Diskuze

Tato studie měla za cíl analýzu a komparaci vybraných standardů finanční gramotnosti, a to především prostřednictvím srovnání standardů z hlediska zastoupení klíčových dimenzí a kategorií. To bylo uskutečněno pomocí několika analýz, kdy výčet absolutních četností nejdříve poodhalil celkové zastoupení jednotlivých významových jednotek v kategoriích uplatňovaného kategoriálního systému. Následně byl použit test dobré shody chí-kvadrát, který ukázal, že rozdělení významových jednotek v rámci kategorií záleží na konkrétních zemích. Daný test pak byl doplněn metodou znaménkového schématu, abychom zjistili, kde se závislost projevuje a která témata jsou více či méně významná pro danou zemi. Celkový obraz o rozdělení a obsáhlosti významových jednotek v samotných kategoriích pak na závěr shrnul graf relativní četnosti v obou dimenzích.

Již z absolutních četností významových jednotek u vybraných kategorií lze konstatovat, že rozsah standardů vybraných zemí se liší. Zatímco standardy Utahu a Virginie obsahují okolo sta významových jednotek, množství jednotek ve standardech České republiky a Tennessee je o více než třetinu nižší. Za zajímavou lze považovat skutečnost, že standard Tennessee obsahuje nejnižší počet významových jednotek, a to i přes poměrně vysoký celkový počet slov. Příčinou je obsáhlost jednotlivých významových jednotek. Zatímco u ostatních standardů jsou jednotky spíše strohé a přímočaré, u Tennessee jsou více rozvedené, návodnější, podrobnější.

Po zjištění, že rozdělení významových jednotek do kategorií závisí na zemích (test dobré shody chí-kvadrát), nám doplňující z-skóre ukázalo, že ve standardech ČR je kladen podstatně vyšší důraz na témata kategorie *Peníze a transakce, tvorba cen*, která žákům mimo jiné přibližuje smysl, formu a hodnotu peněz. Vyšší zastoupení kategorie může být zapříčiněno tím, že se na vývoji standardů aktivně podílela také Česká národní banka, která je odpovědná

za měnovou strategii státu, a mohla se tak snažit dané procesy přiblížit samotným občanům (viz kapitola věnovaná vývoji standardů). Kromě toho je tzv. peněžní gramotnost jednou ze základních složek strukturované definice finanční gramotnosti v ČR (Ministerstvo financí ČR, 2007). Naopak, ve srovnání s ostatními standardy jsou upozaděna témata kategorie *Povolání, podnikání a příjem*. Důvodem je zřejmě skutečnost, že daný obsah je již detailně představen na jiném místě RVP ZV, a to ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce, konkrétně v oblasti Svět práce. Nebylo ji tedy nutné dále do standardů finanční gramotnosti zahrnovat. Další podstatnou odchylkou bylo vyšší číslo významových jednotek spadajících do kategorie *Makroekonomická hlediska* ve standardu Virginie. Oproti ostatním standardům je totiž v cílech dokumentu uvedeno, že by žáci měli interpretovat denní zprávy, porozumět vzájemné závislosti světových ekonomik a předvídat, jak události ovlivní jejich životy (Virginia Department of Education, 2009). I proto je zde tak široké zastoupení makroekonomických veličin – důraz je kladen na pochopení fungování ekonomie jako celku. To je vlastně zachyceno i v názvu kurzu *Economics and Personal Finance*, jen byl povinně do výuky implementován; netýká se tak pouze správy osobních financí, ale také širšího porozumění ekonomii jako vědní disciplíně. Podobný přístup kvitují i Davies a kol. (2016), kteří vnímají nutnost zahrnovat širší ekonomická témata do výuky, aby se ze žáků stávali informovaní a kritičtí občané vnímající a hodnotící procesy nejen v osobní rovině, ale i na úrovni státní sféry. Je také zajímavé, že standard Virginie zůstává v počtu významových jednotek v rámci kategorie *Finanční odpovědnost*, přestože byl původně vytvořen v reakci na proběhnuvší finanční krizi – v roce 2009. Dalo by se tedy očekávat, že ve standardech bude kladen důraz na odpovědné finanční chování a možné dopady zadlužování, jelikož i ty jsou považovány za jednu z příčin finanční krize samotné. Nicméně se tak nestalo (Dinwoodie, 2010). Při pohledu na standardy Utahu je patrné, že jsou zdůrazňovány především kategorie *Plánování a hospodaření s financemi* a *Riziko a výnos*. Jak je uváděno výše, zahrnutí finanční gramotnosti do vzdělávání bylo reakcí na narůstající počet osobních bankrotů a exekucí, což vyplývalo z dat sesbíraných Federálním rezervním systémem (Garett, 2007). Dle Gerardi a kol. (2010) má nízká finanční gramotnost zvláště v této oblasti silný negativní dopad. Proto by měl být kladen důraz také na rozvoj žáků v rámci témat těchto dvou kategorií, aby se alespoň částečně předcházelo případným hlubším osobním finančním problémům.

Test z-skóre pak byl vypracován i pro dimenzi *Procesů*. Ve standardech České republiky nenastaly žádné zásadní odchylky od očekávaných četností, nicméně v rámci standardů Tennessee výrazně převažují významové jednotky u kategorie *Hodnocení*, která obsahuje klíčová slovesa typu rozhodni, odhadni, doporuč, pochval, obhaj aj. Na základě grafu relativních četností je patrné, že ve standardech ČR, Utahu a Virginie dominují kognitivně méně náročné procesy, které pokrývají téměř polovinu všech významových jednotek. Opačným případem jsou pak standardy Tennessee, kde jsou na úkor procesů spadajících do kategorií *Znalost* a *Porozumění* upřednostňovány komplexnější procesy myšlení a konání, což může žáky více stimulovat, vytvářet prostor pro kritické myšlení a učení či vědomosti lépe upevňovat (Poucher, 2017).

Za hlavní zjištění považujeme skutečnost, že standardy Utahu, Tennessee a Virginie jsou obsáhlejší a pro uživatele návodnější. Přestože jsou určeny pro užší skupinu žáků (jen rozmezí 14–18 let, zatímco v ČR jsou určeny pro první i druhý stupeň ZŠ a školy střední), standardy Tennessee obsahují o třetinu více slov a v případě Utahu a Virginie dokonce dvakrát více slov než standardy české. Platí však, že existuje snaha stručnost standardů ČR kompenzovat především samotným učitelům, kterých se daný dokument týká nejvíce, a to ve formě různých doporučení či poskytnutí široké škály materiálů. Příkladem budiž například *Katalog materiálů pro rozvoj finanční gramotnosti* (Hesová, 2014).

Jak již bylo řečeno výše, v českém standardu úplně chybí významové jednotky zaměřující se na oblast povolání, která je sice kompenzována na jiném místě v projektovaném kurikulu, nicméně propojení obou témat by vzdělávací obsah mohlo ještě více upevnit i v kontextu finanční odpovědnosti. Jak je totiž uváděno v samotném RVP ZV, vzdělávací obsahy by se měly postupně propojovat a vytvářet předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Lehce upozaděnou je ještě kategorie *Markoekonomická hlediska*, která se pouze okrajově dotýká problematiky inflace, nicméně žádná další témata již nerozvíjí. V rámci dimenze *Procesů* pak u českého standardu finanční gramotnosti převládají kognitivně méně náročné aktivity (více než polovina všech významových jednotek), což již bylo naznačeno v předcházejícím výzkumu Ševčíka a Janka (2017), který se zabýval původními standardy finanční gramotnosti a vycházel z jiného kategoriálního systému. Autorovi tohoto textu se však jeví, že revize standardů daný nepoměr náročnosti neodstranila. Jak je ale

patrné z výsledků, nižší kognitivní náročnost je obecným problémem i u dalších zkoumaných zemí (konkrétně Utahu a Virginie). Je tedy nutné vést žáky k hlubšímu porozumění problematice, jelikož dle Luksander a kol. (2014) důraz na rozvoj finančních znalostí bez vhodného spojení s komplexnějšími a reálnějšími situacemi může vést k tomu, že u žáků převažují teoretické poznatky nad praktickými schopnostmi.

V navazujícím výzkumu by pak bylo vhodné kvalitativně prozkoumat některé z analyzovaných standardů, protože se jedná o nejlépe hodnocené dokumenty v oblasti finančního vzdělávání z celých Spojených států amerických a hlubší kontext by měl poskytnout další přínosná doporučení pro danou problematiku v České republice.

Literatura

- Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X., & Laibson, D. (2008). *Learning in the credit card market*. National Bureau of Economic Research.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education, 17*(1), 56–80.
- Artavanis, N., & Karra, S. (2020). Financial literacy and student debt. *The European Journal of Finance, 26*(4–5), 382–401.
- Asarta, C. J., Hill, A. T., & Meszaros, B. T. (2014). The features and effectiveness of the keys to financial success curriculum. *International Review of Economics Education, 16*, 39–50.
- Carrns, A. (2020, 7. únor). *More states require students to learn about money matters*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/02/07/your-money/states-financial-education.html>
- České bankovní asociace. (2019, 18. září). *Finanční gramotnost Čechům stále nic neříká, zlepšili jsme se o jediný bod*. <https://cbaonline.cz/financni-gramotnost-cechu-2019>
- Davies, P., Syed, F., & Appleyard, L. (2016). Secondary school students' understanding of the financial system. In E. Wuttke, J. Seifried, & S. Schumann (Eds.), *Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults. Status and Challenges* (s. 41–62). Barbara Budrich Publishers.
- Dinwoodie, J. T. (2010). Ignorance is not bliss: Financial illiteracy, the mortgage market collapse, and the global economic crisis. *University of Miami Business Law Review, 18*(2), 181–219.
- Doležalová, J. (2009). Gramotnost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 223–230). Portál.
- Eurostat (2020). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training#Overview
- Flin€VET. (2013). *Document analysis scheme: Final vision*. FLin€VET 2013.
- Garg, N., & Singh, S. (2018). Financial literacy among youth. *International Journal of Social Economics, 45*(1), 173–186.

- Garrett, T. A. (2007). The rise in personal bankruptcies: The eighth federal reserve district and beyond. *Federal Reserve Bank of St. Louis Review*, 89(1), 15–37.
- Gerardi, K. S., Goette, L. F., & Meier, S. (2010). *Financial literacy and subprime mortgage delinquency: Evidence from a survey matched to administrative data*. Federal Reserve Bank of Atlanta.
- Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hamburg, M. P. (2009). *Financial mathematical tasks in a middle school mathematics textbook series: A content analysis* [Disertační práce]. University of Akron.
- Hastings, J. S., Madrian, B. C., & Skimmyhorn, W. S. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annual Review of Economics*, 5(1), 347–373.
- Hesová, A. (2014). *Katalog materiálů pro rozvoj finanční gramotnosti* [online]. NÚV. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63902&view=2939>
- Hesová, A., & Zelendová, E. (2011). *Finanční gramotnost ve výuce: metodická příručka* [online]. NÚV. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/Financni_gramotnost_ve_vyuce_definitivni.pdf
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316.
- Hyhlíková, V. (1984). *Informační analýza dokumentu*. Ústředí vědeckých, technických a ekonomických informací.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Jones, D., & Tarr, J. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4–27.
- Johnson, E., & Sherraden, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 34(3), 119–145.
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? *The World Bank Economic Review*, 31(3), 611–630.
- Kasman, M., Heuberger, B., & Hammond, R. (2018). *A review of large scale youth financial literacy education policies and programs*. The Brookings Institution.
- Lin, J., Bumcrot, C., Ulicny, T., Lusardi, A., Mottola, G., Kieffer, C., & Walsh, G. (2016). *Financial capability in the United States 2016*. FINRA Investor Education Foundation.
- Luksander, A., Béres, D., Huzdik, K., & Németh, E. (2014). Analysis of the factors that influence the financial literacy of young people studying in higher education. *Public Finance Quarterly*, 59(2), 220–241.
- Lusardi A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Melcer, M. (2013). *Finanční matematika v českých učebnicích od Marchetovy reformy* [Rigorózní práce]. Univerzita Karlova.
- Ministerstvo financí ČR. (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/narodni-strategie-financniho-vzdelavani-2010>
- Ministerstvo financí ČR. (2017a). *Shrnutí výsledků mezinárodního měření úrovně finanční gramotnosti dospělých*. <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/pro-odborniky/mereni-urovne-financni-gramotnosti/2016/shrnuti-vysledku-mezinarodniho-mereni-ur-2988>

- Ministerstvo financí ČR. (2017b). *Standard finanční gramotnosti*. https://www.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2017_Standard-financni-gramotnosti.pdf
- Ministerstvo financí ČR. (2019). *Členové a jejich role*. <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/pro-odborniky/pracovni-skupina-pro-financni-vzdelavani/clenove-a-jejich-role>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/t/upraveny-rvp-zv>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- MoneySKILL. (2019). *State Standards Interactive Map*. <http://afsaef.org/MoneySKILL/State-Standards-Interactive-Map>
- Mottola, G. R. (2014). The financial capability of young adults – A generational view. *FINRA Foundation Financial Capability Insight – March 2014*. FINRA Investor Education Foundation.
- National Center for Education Statistics. (2021). *Public High School Graduation Rates* [online]. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coi>
- OECD. (2012). *Koncepční rámec finanční gramotnosti*. <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Metodika-setreni/Koncepcni-ramec-financni-gramotnosti-ve-vyzkumu-PI>
- OECD. (2013). *Advancing national strategies for financial education*. http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf
- OECD. (2016). *OECD/INFE International survey of adult financial literacy competencies*. [online]. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-InternationalSurvey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>
- OppU. (2018). *Getting an “A”: Financial literacy*. https://www.opploans.com/?s=Getting+an+%E2%80%9CA%E2%80%9D&post_type=oppu
- Palečková, J., Řezáčová, L., & Tomášek, V. (2014). *Mezinárodní šetření PISA 2012: Finanční gramotnost patnáctiletých žáků*. Česká školní inspekce.
- Pelletier, J. (2017). *Is your state making the grade: 2017 national report card on state efforts to improve financial literacy in high schools*. Center for Financial Literacy at Champlain College.
- Poucher, D. R. (2017). Teaching personal finance as a general education course in a liberal arts institution. *Christian Business Academy Review*, 12, 45–74.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 276–295.
- Schwab, C., Iannicola Jr, D., Beck, T., Hira, T., Bryant, J. H., Parker, J., ... & Dawson, C. (2008). President’s advisory council on financial literacy. *Annual Report to the President*. The department of the treasury.
- Stolper, O. A., & Walter, A. (2017). Financial literacy, financial advice, and financial behavior. *Journal of business economics*, 87(5), 581–643.
- Ševčík, K. (2017). Finanční gramotnost v projektovaném kurikulu Austrálie. *Scientia in educatione*, 8(1), 46–64.
- Ševčík, K., & Janko, T. (2017). Komparativní analýza standardů finanční gramotnosti v České republice a vybraných zahraničních státech. *Orbis scholae*, 11(2), 11–29.
- Tennessee Department of Education. (2020). *Personal finance*. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/ccte/fin/cte_std_personal_finance_21.pdf

- Utah State Board of Education. (2019). *General financial literacy strands and standards*. <https://www.schools.utah.gov/file/0ef7870d-abb3-4efe-aba0-f186609eee9d>
- Virginia Department of Education. (2009). *Economics and personal finance standards of learning*. http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/economics_personal_finance/economics_personal_finance_sol.pdf
- Wuttke, E., Seifried, J., & Schumann, S. (Eds.). (2016). *Economic competence and financial literacy of young adults: Status and challenges*. Verlag Barbara Budrich.
- Yoong, J. (2010). Financial illiteracy and stock market participation: evidence from the RAND American Life Panel. In O. S. Mitchell & A. Lusardi (Eds.), *Financial literacy: Implications for retirement security and the financial marketplace* (s. 76–97). Oxford University Press.
- Zahirovic-Herbert, V., Gibler, K. M., & Chatterjee, S. (2016). Financial literacy, risky mortgages, and delinquency in the US during the financial crisis. *International Journal of Housing Markets and Analysis*, 9(2), 164–189.

Autor

Ing. Mgr. Karel Ševčík, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 327241@mail.muni.cz

Comparison of the financial literacy concept of the czech republic and selected states of U. S.

Abstract: Although the concept of financial literacy development among pupils has become an integral part of the educational and financial policies of many countries, the specific conditions (cultural, social, and economic) of the implementation of this concept in school curricula can differ significantly and have an impact on the education content. The study therefore focuses on the analysis and comparison of financial literacy standards, which are considered crucial documents for financial education, in the Czech Republic and selected states of the United States, specifically Utah, Virginia and Tennessee. The comparison of standards is based on the quantitative content analysis using a categorical system. The results indicate insufficient coverage and guidance of the Czech Republic's financial literacy standards. Besides, the representation of the categories of the content dimension cannot be considered balanced, with lower emphasis on the content related to the profession and macroeconomic aspects. Furthermore, it can be said that the Czech standard of financial literacy is dominated by cognitively less demanding activities, which is relevant for the standards of Utah and Virginia as well.

Keywords: financial literacy, financial education, quantitative content analysis, projected curriculum, financial literacy standards